

# POESÍA Y APRENDIZAJE: MODELO DE ESTRATEGIA NEUROLINGÜÍSTICA

FERNANDO TUVILLA RAYO

**ABSTRACT:** The experience permits the development of the to Curriculum scholastic as of the comprehension of a poem. The idea of the fact that a verse is the minimal expression of a conceptual map by presenting a propositional structure permits the use of neurolinguistics strategies as the Metamodel or the visual access process .Estrategies that they can guarantee the learning mediated for with the reconstruction of the initial knowledge of the child. As of the conceptual maps elaboration, the teacher, it can contest the evoked experience that has the child in your interaction with the information contained in a poem.

With this educational work is intended to demonstrate that a poem can be included in any instant of the Curriculum of Primary and to develop strategies that facilitate the modification cognoscitive in given teaching processes-learning.

**Key words:** poetry, mid learning, conceptual map, neurolinguistic, metamodel.

**RESUMEN:** La experiencia permite el desarrollo del Curriculum escolar a partir de la comprensión de un poema. La idea de que un verso es la mínima expresión de un mapa conceptual por presentar una estructura proposicional permite el uso de estrategias neurolingüísticas como el Metamodelo o las vías de acceso ocular. Estrategias que pueden garantizar el aprendizaje mediado para con la reconstrucción del conocimiento inicial del niño. A partir de la elaboración de mapas conceptuales, el profesor, puede impugnar la experiencia evocada que tiene el niño en su interacción con la información contenida en un poema.

Con este trabajo educativo se pretende demostrar que un poema puede incluirse en cualquier instante del Currículum de Primaria y desarrollar estrategias que facilitan la modificación cognitiva en determinados procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** poesía, aprendizaje mediado, mapa conceptual, neurolingüística y metamodelo

## A MODO DE JUSTIFICACIÓN

Nuestra experiencia con niños de Primaria del C.A.I de Alhama de Almería -Escuela Asociada a la UNESCO desde 1987- pretende establecer estrategias didácticas favorece-

doras de los modos con que los niños construyen sus propios conocimientos a partir de un poema y de manera significativa. Para ello, es necesario trabajar la creación poética admitiendo que en cualquier nivel comunicativo existen, en efecto, unos *lenguajes*; es decir, existen unos «modelos de representar la realidad según esquemas cognitivos» desde la correspondencia que establezcamos entre *experiencia, lenguaje y conocimiento*; a tenor de que en el plano de las *experiencias* de por sí «indecibles», el lenguaje, no sólo influye en la percepción y articulación del mundo como determina y conforma el conocimiento humano gracias a un determinado sistema de relaciones que se expresa mediante su uso de modo contextualizado cultural y socialmente. Del mismo modo que hay *distintos lenguajes* hay distintos «*estilos cognitivos*» o formas diversas e individuales de dar significado a los objetos percibidos. En la práctica se puede trabajar la poesía, de y para el desarrollo cognitivo del niño, en base a que hay experiencias, modos de hablar, de escribir y de comunicarse; hay cosas sobre las que se puede crear y hay formas para su representación; es decir, para hacer públicas las concepciones que se construyen en privado.

Todo proceso creativo en tanto que cognitivo puede interpretarse como un transcurso cíclico entre los términos *experiencia, lenguaje y conocimiento* en el contexto de nuestra cultura común. Desde éste punto se puede justificar nuestra propuesta en torno a la poesía como recurso creativo y de aprendizaje, dado que, al vincular la poesía con la realidad no sólo se puede aprender significativamente como expresar conocimiento mediante la creación de metáforas. Permitir que los niños comprendan que las sintaxis gobernadas por reglas son códigos y que las sintaxis figurativas son metáforas; que las reglas para decodificar los códigos son específicas y públicas, mientras que para explicar las metáforas se requiere imaginación (W. EISNER, 1987: 116), significa garantizarles -mediante programas educativos específicos- la capacidad de experimentar la multiplicidad de las cualidades del entorno a través de los sistemas de recogida de información como la elección de una manera en que el mundo puede concebirse y representarse públicamente gracias a los modos de tratamiento expresivos y miméticos, lo cual denota que los usos poéticos y metafóricos favorecen la cognición de forma global. Acceder a la utilización de la poesía como recurso globalizador y armonizar los programas (conceptos, procedimientos, valores) con una didáctica globalizada a tenor de: a) educar basándonos en el diálogo, la libertad y la cooperación necesarias para desarrollar la responsabilidad, el pensamiento divergente y la autonomía de los alumnos, b) los poemas estudiados evoquen experiencias concretas con posibilidad de repetición mediante la instrumentalización de las áreas de conocimiento. Cada poema como «proyecto o modelo» podrá transformarse en cosas que ver, cosas que hacer, cosas de las que hablar y cosas de las que aprender y c) tener conciencia de que no es fácil comprender que procesos de pensamiento idénticos ponen en funcionamiento cada niño para dar «significatividad» a un determinado poema con las interpretaciones y explicaciones desde distintos ámbitos del saber.

No obstante esta forma de hacer cultura mediante la «*necesidad humana de transferir*» la realidad a otros lenguajes o sistemas abstractos, permite la investigación educativa en este campo, así como, posibilitar a los niños el uso de estrategias favorecedoras de los procesos cognitivos y sistemas de representación para y desde la creación poética. Se trata pues, que el texto poé-

tico suscite un interés tan fuerte por «algo» (conocimiento) que los alumnos deseen no sólo su descubrimiento como su reconstrucción; sin olvidar que, en toda investigación dentro del aula, podemos permitir la modificación y adaptación del curriculum en base al contexto y a las interacciones que aparecen.

Entendida y definida la poesía como la *organización de imágenes vivas bajo una forma verbal* podemos establecer el vínculo de ésta y la realidad. Esto permite su utilización, en el aula, desde dos parámetros coincidentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el didáctico y el creativo.

## MARCO DE REFERENCIA DIDÁCTICA

Al analizar la estructura de un poema podemos ver que hay un *código*, unos *mensajes*, pero también hay unos *significados*, unos procesos de *interpretación* (traducción desde experiencias e intereses), unas *señales de inicio y final de lectura*. El poeta comunica a través de metáforas cosas que de otro modo no sabría cómo *organizar* entre sí; y mediante aquellas establece comunicación social dentro de una cultura particular, es decir, hace público aquello que es del sentir privado. La mayoría de los poetas utilizan dos estrategias neurolingüísticas<sup>1</sup> para evocar en el lector experiencias; es decir, mediante el uso intencionado del valor polisémico de las palabras y la metáfora provoca en su mente sinestesias (relación inmediata e inconsciente entre sentidos) adecuadas a experiencias pasadas. Por ello, podemos afirmar que la *poesía permite organizar cognitivamente cualquier nuevo fragmento de la realidad*. Y esto, por considerar la poesía como una forma de representación que, por sus estructura y sintaxis, los conceptos que son visuales, cinestésicos, olfativos, gustativos y táctiles adquieren la condición de públicos. La poesía permite que, intencionalmente, las palabras se expresen en los modos mimético y expresivo estableciendo relaciones analógicas, y en cada verso lo que se crea es análogo a algunos aspectos de la forma representada, cosa que no ocurre en el modo convencional de tratamiento lingüístico. La poesía, como afirma Eisner (1987), ilustra el modo mimético en la manera en que se emulan los sonidos de los acontecimientos, el modo expresivo en la manera con la que es en sí mismo parte del contenido de esta forma de representación, de éste vehículo artificial mediante el cual se cambia la calidad de la experiencia. Y esto, por considerar fundamental al lenguaje en la formación de conceptos que serán el contenido de la experiencia, es decir, es preciso experimen-

1 Entendemos que el término neurolingüística ocupa dos sencillas ideas: La parte «neuro» recoge la idea fundamental de que todo comportamiento proviene de nuestros procesos neurológicos de visión, oídos, olfato, gusto, tacto y sentimiento. Nuestra neurología cubre no sólo los procesos de pensamiento, sino también nuestras reacciones fisiológicas visibles frente a las ideas y acontecimientos. La parte «lingüística» indica que usamos el lenguaje (verbal y no verbal) para ordenar nuestros pensamientos y conducta y para comunicarnos, sobre todo, con los demás.

tar algo a fin de conocerlo. Bien por contacto directo con el entorno bien por las experiencias nacidas de la imaginación.

Si tras una reflexión se llega al convencimiento de que cognición y afecto forman parte de la experiencia humana, que interaccionan en la formación de conceptos; habremos comprendido que incluir la poesía en el currículum implica dejar por sentado que: *ayudar al niño a ser un hombre sensible no quiere decir que sea simplemente quien recibe las impresiones del mundo empírico, sino permitir que sea un agente activo que selecciona y organiza los aspectos de ese mundo para la cognición.*

Una de las premisas que nos han permitido desarrollar la experiencia consiste, como afirma Elliot. W. Eisner (1987), en que no «puede haber conocimiento a menos que se haya efectuado una afirmación o declaración sobre alguna cuestión empírica, y las afirmaciones requieren siempre forma proposicional». La experiencia didáctica y el análisis neurolingüístico nos permiten afirmar que *un verso es la expresión mínima de un mapa conceptual* (F.Tuvilla, 1995:77) tal y como es entendido, éste término por J.D. Novak (1988): «los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposición». Una proposición consta de dos o más términos conceptuales unidos por palabras enlace que forman una unidad semántica.

### **Cinco propuestas didácticas**

1.- *Trabajar el poema como si fuera un mapa conceptual* incompleto, inserto en cualquier trayecto longitudinal o transversal del currículum escolar.

Ésta premisa está determinada por el uso de determinadas palabras por los poetas. Cualquier palabra de un poema no tiene sólo un significado objetivo; tiene el significado construido por *anclaje* de experiencias *sensoriales*<sup>2</sup> que los niños le otorgan. Se trata de armonizar los códigos discursivo y documental con todas y cada una de las formas públicas de representación. Y ésto, por considerar que al igual que las representaciones visuales, auditivas, olfativas o gustativas; las emociones sólo existen en función de nuestra memoria y por lo tanto se aprenden<sup>3</sup>. No olvidemos que las formas de representación son los vehículos a través de los cuales los conceptos

2 Se acepta la conceptualización desde la PNL efectuada por Alain Cayrol en «Derrière la Magie» publicada en París (1984) por Inter Editions. La dimensión emocional está inserta en el sistema cinestésico de representación: la emoción es una forma de representación en la medida en que podemos sentir porque tenemos memoria, y es una función más de nuestro cerebro y de nuestro sistema nervioso. Gracias a la memoria, almacenamos las informaciones (representaciones) que nos permiten experimentar el presente.

3 H. Laborit, entrevistado en Psychologie, nº 145, Marzo de 1982, afirma: «lo que vd llama emoción, es la memoria. Es sólo el recuerdo de lo que es agradable o desagradable. Simplificando: lo que está relacionado con el ambiente en que vd ha aprendido a conocer un número de elementos de su entorno».

adquieren la condición de públicos, condición que puede adoptar la forma de palabras, imágenes, música, matemáticas, teatro..Y que, la clase de significado que una sola forma de representación (mimética, expresiva o convencional) puede utilizar es limitada.

*2.- Trabajar los sistemas representativos en el aula, de modo, que aunque la experiencia (del poeta y del niño) no se pueda controlar, si podamos intervenir para que influya en ella las nuevas emociones con las que un alumno interactúa.*

Los niños, a los que no se le da ninguna oportunidad de escribir poesía o componer música, es improbable que obtengan los significados que posibilitan la creación musical, poética o ambas, ni que consideren el mundo de una manera que corresponda a la creación de un equivalente poético. Esto, supone obviar, en la escuela, que la relación entre el individuo y el entorno es interactiva, significando con ello que las cualidades del entorno escolar y las condiciones internas de los niños afectan a la clase de experiencia o las clases de conceptos que se revisarán, modificarán o crearán.

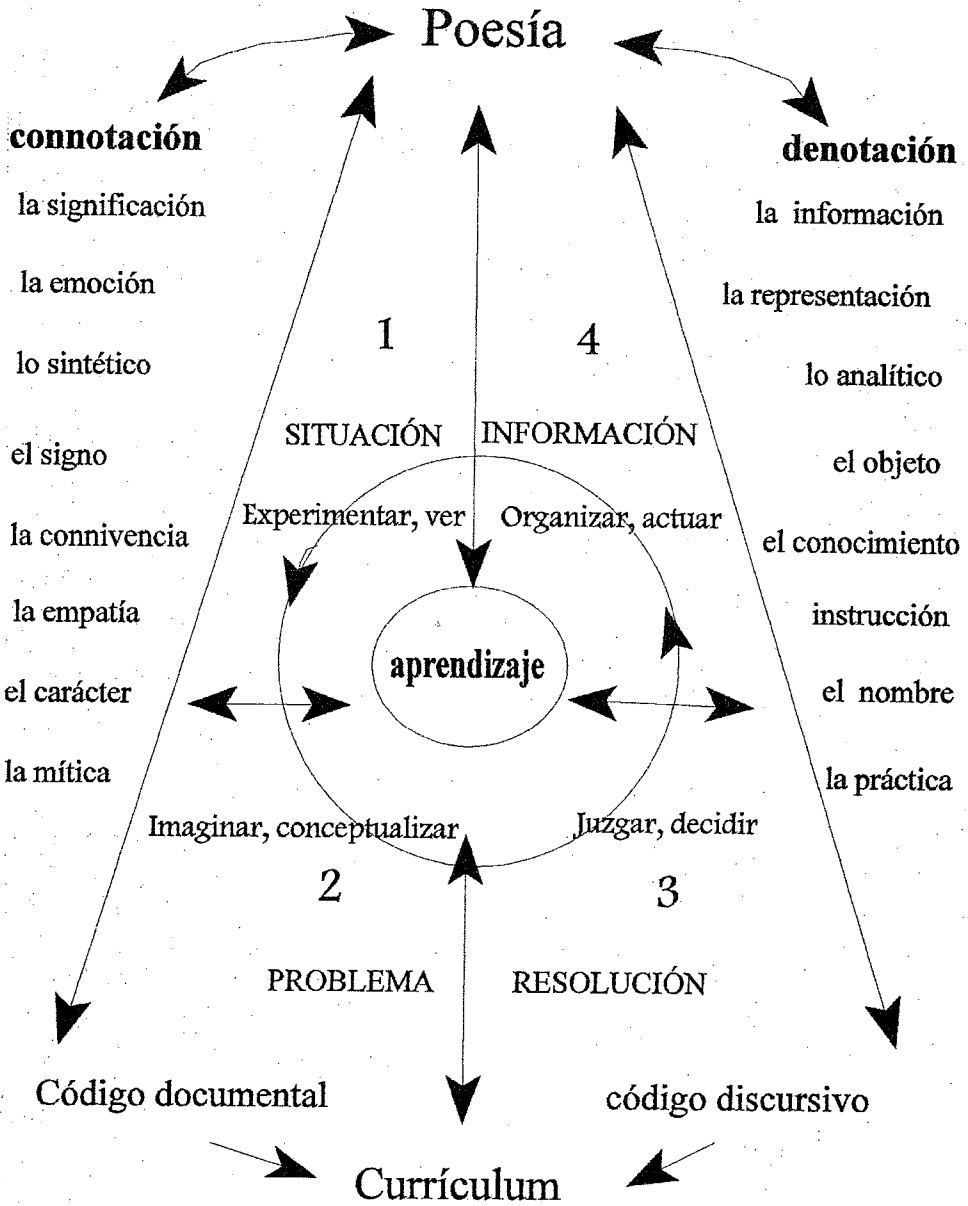
Para desarrollar esta propuesta es necesario tener en cuenta que la configuración del currículum de Primaria sugiere que, para aprender significativamente con la poesía, debemos intervenir en el uso de los modos mimético y expresivo sobre los que actúan relaciones analógicas. Para que una palabra o verso tenga significado, el niño, debe crear para cada palabra su imagen correspondiente. Lo que permite la intervención didáctica a partir de la potenciación del pensamiento divergente en los niños, la creación de metáforas y la imaginación. Si el concepto o idea es concebible como una construcción imaginativa, entonces se ha de admitir que, incluso en el campo matemático intervienen imágenes. Según Eisner (1987), con la visualización, las relaciones complejas pueden reflejarse en el espacio más que en el tiempo. Cuando las cualidades están dispuestas en el espacio, es posible examinar ciertas relaciones, se reduce la carga en la memoria y se posibilitan formas de manipulación conceptual que serían incómodas si tuviera que emplearse un modo de pensamiento lineal y temporal.

*3.- Admitir que ante un poema, las palabras significan lo que los alumnos acuerden que signifiquen como forma compartida de comunicar experiencias sensoriales.*

Ya para Vigotsky -versus Piaget- el lenguaje es un mediador y la estructura de los signos posee un papel fundamental en el desarrollo intelectual. De este modo, los procesos mentales están gobernados por la organización de los sistemas de signos. También, es evidente que para utilizar la poesía dentro del marco del aprendizaje significativo (Ausubel) -mediante el cual el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que conoce- se ha de entender que sea cual sea la estrategia didáctica que se utilice, el que aprende -el niño- es quien identifica y selecciona la información que va a aprender.

*4.- Organizar el material poético que interactue con el empírico teniendo en cuenta las acciones y representaciones del niño.*

Poder trabajar la poesía como recurso globalizador implica tener en cuenta que el factor quemás influye sobre el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe . Con este tipo de experiencias



se ha intentado determinar ese conocimiento desde la nueva significación dada a un texto poético por el grupo de clase: el lenguaje poético, como instrumento mediador en la acción sociocultural de la escuela, puede potenciar la investigación sobre las estructuras lógicas del pensamiento de que el niño es capaz y, adecuar a ellas, -sin olvidar el contexto motivacional- las demandas lógicas del currículum. Esto conlleva estar de acuerdo con Wittrock (1974), sobre el aprendizaje comprensivo, que se centra en la afirmación de que los alumnos pueden *construir* o *generar* activamente significados, por sí mismos, a partir de experiencias sensoriales. Nadie puede hacerlo por ellos.

Es decir, la poesía permite la comunicación de un contenido psíquico sensorial-afectivo-conceptual sobre la realidad concebida como un todo, una síntesis; contribuye al mejor conocimiento y uso del lenguaje; incrementa la sensibilidad y libertad creadora; y puede servir para un mejor conocimiento de la realidad. Ciertamente jugar con las palabras y con la imaginación no es el único medio para conocer que tienen los niños, pero utilizar la poesía como recurso expresivo oral, escrita y lúdica -para construir y descubrir significados- implica tener un dominio de las palabras y de las cosas.

En este marco de referencia, la teoría del aprendizaje generativo, lo que puede sugerir es una propuesta alternativa de que, dentro de unos límites evolutivos y de habilidades muy amplios, los niños podrían procesar la información de manera distinta y según sean sus experiencias más que según su edad. De ahí la necesidad de tener que averiguar que han aprendido nuestros alumnos, como consecuencia de sus experiencias particulares, culturales y contextuales.

*5.- Establecer estrategias que potencien la expresión oral del niño a partir de las experiencias sensoriales que le evocan los textos poéticos insertos en determinado currículum escolar.*

El mejor modo de ayudar a los alumnos a aprender significativamente con la poesía es guiarlos de una manera explícita a que vean la naturaleza y el papel de los conceptos y de las relaciones de conceptos, tal y como existen en sus mentes y como existen en los poemas, en la realidad experimental de otros o en la instrucción oral y escrita. Con esto, quiero decir que para ayudar a nuestros alumnos en la expresión de sus ideas (evitando la pobreza de vocabulario, el desorden, la falta de claridad en las exposiciones, el uso inadecuado del lenguaje no verbal, el empleo de muletillas o las dificultades lectoras que la mayoría de ellos presentan) es necesario que adviertan que lo que dicen depende de sus experiencias, así como que, lo que ven, oyen, tocan o huelen depende en parte de los conceptos que existen en sus mentes. Este objetivo es básico si deseamos que nuestros alumnos aprendan a aprender<sup>4</sup>.

Para un niño, el aprendizaje del lenguaje oral y también escrito consiste, principalmente, en asociar etiquetas lingüísticas -palabras o frases con estructura proposicional- a experiencias sen-

4 «Esta es una idea sencilla pero profunda: los estudiantes pueden tardar meses o años en advertir que lo que ven, oyen, tocan o huelen depende en parte de los conceptos que existen en sus mentes.» Novak y Gowin, (1988).

soriales: lo que quiere, escucha, siente, experimenta y respira. Pero, fundamentalmente utiliza sus sentidos para percibir el mundo, e interiormente para «re-presentarse» la experiencia a él mismo. Los sistemas visual, auditivo y cinestésico son los sistemas representativos primarios empleados en nuestra cultura occidental. También garantizar el sistema de evocación o director de cada niño. Un niño puede, ante un determinado verso, procesar la información de forma visual, auditiva o cinestésica independientemente de la naturaleza del objeto; es decir, que sea cual sea la naturaleza del objeto de percepción (auditiva, visual, cinestésica), es sobre las evocaciones visuales que un niño visual podrá representar o evocar auditivamente; es sobre las evocaciones auditivas que un niño auditivo podrá evocar visualmente<sup>5</sup>. Si es cierto que la estructura formal y analógica de un poema permite, en quien ve o escucha, sinestesias no es menos cierta la necesidad de averiguar el sistema de evocación y representación de cada alumno mediante el uso de estrategias neurolingüísticas y el desarrollo de la capacidad de comunicación y expresión oral en el aula. Esta idea responde a la necesidad de permitir que determinados poemas como «modelos particulares del mundo» provoquen en nuestros alumnos la necesidad de expresar oral y por escrito el contenido y estructura de sus conocimientos. El conjunto de informaciones -inseparables del modo como se representan- constituye el contenido de modelos particulares del mundo ya que toda esa información provocada o evocada por un poema es codificada bajo formas visuales, auditivas, cinestésicas, olfativas o gustativas, y pueden reconstruirse desde esos formatos.

Dada la imposibilidad de expresar en este modesto artículo el desarrollo de nuestra experiencia entendemos que será fácil, por parte de los profesionales de la enseñanza, comprender la argumentación sinóptica que proponemos; de este modo, podremos explicitar mejor el uso del Metamodelo y las estrategias de aprendizaje a partir de la reutilización de determinado poema considerado como un mapa conceptual.

### **Un modelo de intervención didáctica**

Teniendo en cuenta, en primer lugar, que los modelos de representación empleados por los poetas y por los niños para describir una misma realidad deben a la fuerza ser distintos, dado que responden a diferentes experiencias o modos de pensar, se tuvo que contextualizar el discurso poético mediante el proceso cíclico que establecen el conocimiento, el lenguaje y la experiencia de y por los alumnos para poder adquirir significados de nuestra cultura común: aprender a reconocer esta correspondencia entre palabras y hechos representa un momento importante en el itinerario de organización cognitiva que el niño debe realizar y, este aprendizaje está mediado por el adulto, que aprueba o desaprueba el acoplamiento con la realidad, nombre, objeto o discurso-situación que el niño efectúa o interpreta. En segundo lugar, a menudo es di-

---

5 Para un mayor conocimiento sobre el tema se aconseja leer las obras siguientes: CHICH, et al. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. París, Retz. De la GARANDERIE, Antoine. (1990). *Comprendre i imaginer. Els gestos i la seva aplicació*. Barcelona. Barcanova.



## Sipnosis de la experiencia

### 1.-Objetivos

- \* **Utilizar** la poesía como recurso de retroinformación dentro de una didáctica globalizada a partir de la expresión oral de las experiencias evocadas.
- \* **Comprender** la vinculación de la poesía con la realidad.
- \* **Conocer y analizar** la poesía actual .

### 2.-Para su aplicación a tenor de:

**A) Descubrir el tipo de organización** del poema.

- \* Realidad referida a la Naturaleza (Actividades)
- \* Realidad referida al hombre (Actividades sugeridas)
- \* Realidad referida al mundo artificial (Actividades)

B) Descubrir los elementos referenciales (contenidos en el poema)

#### Fases:

- \* Motivación, lectura, expresión oral, expresión dinámica
- \* Descubrimiento de los elementos sensoriales
- \* Descubrimiento de los elementos emotivos
- \* Descubrimiento de los elementos conceptuales
- \* Percepción global del poema.

**C) Descubrir la forma verbal del poema**

Es un análisis y comentario oral del texto literario, pero cualquiera que sea el método a emplear, habrá que tener en cuenta estos tres puntos:

- \* Supuestos iniciales de su contenido y su contexto.
- \* Determinación de los elementos principales del análisis referidos a la comunicación oral. Las formas lingüísticas y sus aspectos fónicos....
- \* Determinación de los elementos principales de la síntesis para con la idea generatriz y su vínculo directo - indirecto con el currículum escolar.

**D) El poema como mapa conceptual**

(Cada verso de un poema por su estructura responde, en la mayoría de los casos, al esquema del más sencillo mapa conceptual, es decir, concepto-enlace- concepto = proposición.)

- \* Permitiendo que los alumnos infieran, completen o impugnen las afirmaciones y proposiciones que el poeta realiza, investigando y utilizando los instrumentos y técnicas que permita el currículum.
- \* Expresando, por escrito, tanto los mapas conceptuales insertos en el contenido de un poema determinado como los correspondientes a las evocaciones mentales provocadas en los niños.

fácil comprender qué procesos de pensamiento idénticos ponen en funcionamiento cada alumno para dar «significatividad» a un determinado poema con las interpretaciones y explicaciones desde distintos ámbitos del saber. Así vemos que una estructura metafórica se utiliza siempre para organizar cognitivamente un fragmento de realidad nueva; mientras a su vez, cualquier nuevo fragmento de la realidad da lugar a una expresión lingüística propia; esto ocurre en cualquier rama del saber y no sólo en el campo literario. Esto significa que en la base misma de nuestros modos de conocer hay sistemáticamente un uso cognitivo de la metáfora por lo cual también el discurso lógico más «abstracto» se apoya en ellas.

\*Teniendo en consideración la propuesta de M. Arcá (1990) sobre los niveles de reflexión sobre el conocer, orientados a la intervención educativa, propuesta que recomienda el uso sistemático de referencias «entrecruzadas» entre experiencias, lenguajes y conocimientos diversos (por analogía, metáfora, etc.), a través de los que se construye aquella red cada vez más enlazada y compleja de relaciones entre experiencias, lenguajes y conocimientos que llamamos «cultura».

\*Teniendo en cuenta que nuestra investigación se fundamenta en que nada es «transformado en cultura» tal como es, sino sólo en cuanto que puede interpretarse o experimentarse, relatarse o representarse, utilizarse, repetirse o imaginarse; es decir, en cuanto toma un poema forma cultural puede distribuirse e insertarse con conocimientos ya existentes y reconocidos.

Se considera iniciar la intervención didáctica desde la percepción poética. Entendida la percepción, como unidad psicológica básica del conocimiento sensible, que integra los datos de la realidad que captan los sentidos y los convierte en actos de experiencia. La percepción comporta, pues, un cierto *saber* acerca de los objetos percibidos y de sus relaciones que se va adquiriendo dentro de un marco histórico cultural. En la percepción se da un proceso bipolar: el mundo exterior (presentado mediante analogías y metáforas según cada poema) y el sujeto. Los factores subjetivos funcionan a manera de filtros e influyen en gran manera en la consecución del precepto. También es conveniente intervenir de modo que los niños, desde Primaria, interioricen tres conceptos que consideramos fundamentales para alcanzar nuestros objetivos iniciales, a saber, los términos: *historicidad*, *alteridad* e *intertextualidad*; para poder representar el mundo poético percibido.

\**Historicidad del hecho poético*, en cuanto que la realidad, como construcción e interpretación histórica y cultural del hombre no sólo está grabada en la piedra o hundida en la tierra sino en las actitudes y los comportamientos humanos ante las formas que delimitan la percepción contextual de esa realidad. ¿Qué diferencias podemos encontrar entre el Modernismo, la Generación del 27 y la poesía de posguerra o la poesía social; entre la poesía andaluza y la poesía catalana? La historicidad permite aprender que lo conocido ahora no siempre ha sido; que lo que no existe puede existir. La percepción poética acaba siendo así la construcción de objetos culturales con los cuales se entra en contacto bajo la flexibilidad del contexto a lo largo del tiempo y del espacio en el que unimos nuestras experiencias pasadas con las presentes y con otras experiencias compartidas y coordinadas con otros individuos. Esta noción nos permite situarnos en el tiempo, relativizar lo percibido, el acontecimiento, percibir las líneas de continuidad e identificar las rupturas cognitivas de las distintas generaciones poéticas: que lo percibido tiene un momento determinado, un principio y un fin.

\* *La alteridad* parece acreditar la utilidad de lo cultural en la percepción poética. No es sólo mi percepción, mi representación de la realidad y mi conocimiento, sino también, la percepción, representación y construcción de la realidad o el conocimiento de los demás. Es a través del «otro» descubierto como aprenderé a aprender; a conocer como conozco. La alteridad perceptiva nos muestra hasta qué punto existe, hoy por hoy, una interdependencia de las culturas y de las civilizaciones.

\* *La intertextualidad* pretende afirmar que: un poema como texto no se ha creado jamás desde la nada, y raramente de una observación directa de la realidad. Un poema conlleva una función social que determina que está construido -consciente o inconscientemente- a partir de textos poéticos anteriores. Todos estos textos, que se entrelazan en el tiempo y en el espacio, forman la trama continua de un solo tejido: la poesía universal.

Enseñar a las nuevas generaciones a percibir y a representar el mundo desde la historicidad, la alteridad y la intertextualidad garantizará la tolerancia y el respeto a los demás, ayudándonos a recuperar, bajo la profusión de las diferencias, la unidad del género humano.

### **Supuestos Metodológicos**

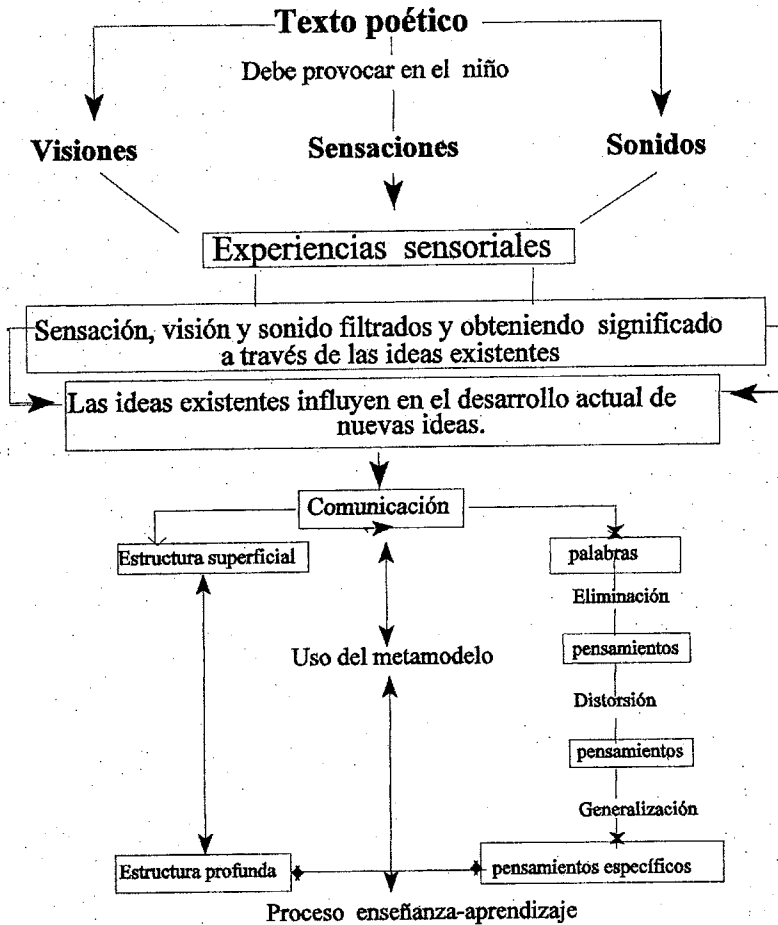
El modelo que proponemos para permitir que los alumnos modifiquen sus ideas, una vez establecido el vínculo de la poesía con la realidad, pretende poner de manifiesto la idea de que todo poema podría interpretarse como un mapa conceptual; en cuanto que tiene por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones.

Puesto que los poemas, como mapas conceptuales, constituyen una representación explícita y manifiesta de los conceptos y proposiciones que comunica un poeta; permiten a maestros y alumnos intercambiar sus puntos de vista sobre la validez de un vínculo proposicional determinado, o darse cuenta de las conexiones que faltan entre los conceptos y que sugieren la necesidad de un nuevo aprendizaje. Entiendo que el modelo didáctico que facilite el aprendizaje desde la poesía debe permitir que:

1.- El poema sea presentado al alumno como instrumento de información; 2.- Deberá ser *verificado* por el alumno. Esto implica la necesidad de articular la forma de reconectar el lenguaje con la experiencia del alumno; 3.- La información convertida de algún modo en experiencia en potencia habría de ser *aplicada* de alguna manera para ser  *fijada*.

Según nuestra propuesta las fases para poder experimentar esta «realidad» serían: a) el aprendizaje sensorial desde el Primer Ciclo de Primaria, b) dar sentido a las palabras. Uso del metamodelo<sup>6</sup> como forma de impugnar tanto la experiencia del alumno como las concep-

6 Modelo que identifica pautas o patrones de lenguaje que oscurecen el sentido de una comunicación a través de los procesos de distorsión, eliminación y generalización, así como cuestiones específicas para clarificar e impugnar el lenguaje impreciso, a fin de volverlo a conectar con la experiencia sensible y la estructura profunda con la que se conforman desde el uso social del lenguaje las creencias, modelos, conocimientos.....



El que aprende puede utilizar un poema para contrastar los significados anclados a experiencias sensoriales pasadas y atribuir cierto status a la nueva construcción. El que enseña puede, con el uso del metamodelo, aclarar las distorsiones y generalizaciones del lenguaje que realizan los alumnos para darle sentido a la comunicación e iniciar el proceso de enseñanza y de aprendizaje con mayor eficacia.

tualizaciones presentadas en los versos por el poeta y c) investigar en el aula un modelo didáctico en torno al «aprendizaje generativo».

### 1.-Aprender a percibir jugando con las palabras

Para iniciar este proceso mediante el cual ayudamos a reconocer la correspondencia entre palabras y hechos garantizando un momento importante en el itinerario de organización cognitiva que el niño debe realizar, es necesario hacerles comprender que la palabra no es la cosa nombrada, que cada palabra está asociada a experiencias sensoriales, y esta asociación es la que da a la palabra su significado. Cada persona utiliza frases sensoriales con las que pone de manifiesto su sistema de representación del mundo: con construcciones visuales (del cristal con que se mira, me imagino el resultado, veo lo que me quiere decir.); construcciones auditivas (estar en la misma onda, te llamaré, siempre va dando la nota); construcciones cinestésicas (lo siento en el alma, romper el hielo, estaremos en contacto) ¿Pero cómo hacerles comprender éste concepto, con qué procedimientos y potenciando qué valores?

#### *Conceptos:*

Las palabras tienen una base sensorial que se hace pública gracias a los sistemas representativos.

#### *Procedimientos:*

Juegos creativos, torbellino de ideas, clasificación de palabras conforme a su base sensorial directa. Presentación de frases convencionales y poemas para conocer el sistema referencial.

#### *Valores:*

Actitud positiva para comunicar los sentimientos por medio de palabras adecuadas. Facilidad para sintonizar con los demás comprendiendo que cada uno prefiere un sistema representativo diferente. Comprender lo que se quiere decir al utilizar palabras auditivas, visuales olfativas, neutras...

#### *Actividad tipo:*

Confeccionar un diccionario de palabras con referente auditivo ( silencio, tono, grito timbre, hablar, acuerdo, ritmo..), visual (enseñar, mirar, imagen, brillo, luz, coloreado.); cinestésico ( frío, acariciar, suave, ofendido, beso...); neutrales ( saber, recordar, pensar, aprender.); olfativo (fragancia, óleo, ahumado, perfume..) y gustativo ( ácido, salado, dulce..). Confeccionar cuadernillos con las metáforas que provoquen mejores sinestesias o evoquen experiencias sensoriales pasadas. Realizar un diccionario multisensorial. Selección antológica de poemas con predominio de referentes visuales, referentes auditivos, referentes cinestésicos en torno a un mismo tema poético inserto en el currículo escolar. ..../.../....

## 2.-¿Qué pensó el poeta?

Todo poeta sabe que las palabras tienen el poder de evocar imágenes, sonidos y sentimientos, y que a través del lenguaje podemos crear variaciones de experiencias sensoriales sin haberlas experimentado de forma real gracias a nuestros sistemas representativos. Si leemos, por ejemplo, el poema «¡A volar!», de Rafael Alberti, podemos apreciar como se inclina por usar palabras con valor cinestésico (dormido, parado, triste, hermana, sobrina, mía..) para conectar con los otros sistemas que conforman nuestra memoria.

### ¡A volar!

Leñador,  
no tales el pino,  
que un hogar  
hay dormido  
en su copa.

-Señora bubilla,

señor gorrión,  
hermana mía calandria,  
sobrina del ruiseñor;  
ave sin cola,  
martín-pescador,

parado y triste alcaraván:  
¡ a volar  
pajaritos,  
al mar!

Alberti, define, delimita y contextualiza, desde la estructura lógica del poema, el significado de «pajaritos»; de este modo la realidad es reconocida de forma más objetiva poniéndose de manifiesto la identidad de la persona (el leñador), sus creencias y acciones (no tales el pino); sus capacidades (destructivas), sus efectos (¡a volar! = huir) y sus proposiciones incompletas. Alberti, comunica no sólo conocimientos (clase de aves) como actitudes morales positivas: la defensa del Medio ambiente y de la Naturaleza. Estamos ante un poema con posibilidades didácticas directas que permite, en el desarrollo del currículum, trabajar aspectos tan importantes como explorar las ideas de los alumnos sobre biología o trabajar a partir del eje transversal «educación Medio-ambiental».

## 3.- Actividades sugeridas e impugnaciones

Estas actividades consisten en garantizar que los alumnos expresen sus emociones como condición indispensable a la actuación creadora posterior; en un contexto de aceptación social de sus propias y únicas experiencias sensoriales. A partir de ellas, seleccionaremos los poemas que permitan modificar sus esquemas previos y en función de las palabras clave. De este modo, nuestros objetivos de contenido no se reducirían al estudio de los pájaros en su entorno o a la acción del hombre sobre el medio dependiendo de los oficios del campo. Nuestros objetivos de contenido deberán permitir una percepción del hecho poético bajo los conceptos de alteridad cognitiva, historicidad emocional e intertextualidad. En la selección que se propone, el tema, será el campo como hábitat; el poema impugnado, el de Alberti; y, procurando que los demás poemas permitan el trabajo escolar de acuerdo con el currículum. Siendo nuestra propuesta:

Poema impugnado

Leñador, ( 1)  
 no tales el pino,  
 que un hogar  
 hay dormido  
 en su copa.  
 Señora bubilla,  
 señor **gorrión**, (2)  
 hermana mía  
 calandria (3)  
 sobrina  
 del **ruiseñor**; (4)  
 ave sin cola,  
 martín-pescador  
 parado y triste  
**alcaraván**; (5)  
**¡a volar**, (6)  
 pajaritos,  
 al mar!  
**(R. Alberti)**

Poemas cómplices

Y yo me iré (1)  
 y se quedarán los pájaros  
 cantando. **(J.R. Jiménez)**

Gorrión, (2)  
 viva ceniza volandera,  
 asnillo mínimo del aire,  
 ¿qué te traerá la primavera  
 a tí, que todo lo sabes?  
**(J.L. Tejada)**

Escucha, calandria hermosa,  
 y oirás cantar a un jilguero;  
 verás como se lamenta (3)  
 en su jaula prisionero.  
**(Cantar popular)**

Ruiseñor (4)  
 en los zarzales  
 de los ríos,  
 tu voz y tu amor  
 iguales a los míos.  
 Pero yo canto  
 en las ramas  
 de la tierra:  
 mi canción  
 es maldición  
 a las llamas  
 y al espanto  
 de la guerra.  
**(J. Rejano)**

Sobre los olivares, (5)  
 blancura equilibrista.  
 El Guadalete a penas  
 y los alcaravanes  
 con sus prisas.  
**(M. Alcántara)**

¡Qué fácil es volar, qué fácil es! (6)  
 todo consiste en no dejar que el suelo  
 se acerque a nuestros pies.  
**(A. Machado)**

Yo vuelo por mí  
 por mis alas,  
 ¡Dejadme volver (6)  
 siendo amanecer!  
**(F.G. Lorca)**

Poema contexto

El campo huele a leña,  
 a estiércol,  
 tocino, a rancio.  
 El campo huele a sudor,  
 a sangre, a arado roto.  
 El campo huele a esparto,  
 a lágrimas,  
 a vieja y a gazpacho.  
 El campo huele a yunta,  
 canciones....olvido...  
**(Diego Fábrega)**

Podemos apreciar que el poema de Diego Fábrega permite, a los alumnos, experiencias sensoriales a partir de un referente cinestésico<sup>7</sup> de modo que se garantiza a niños, cuyo sistema de evocación es el olfativo, crear imágenes, evocar sonidos y apreciar sensaciones desde sus propias experiencias olfativas. Garantizar que los alumnos expresen sus emociones es condición indispensable para generar la acción creadora posterior. También los poemas, como modelos, permitirán la imaginación creativa siempre que se realicen actividades potenciadoras del: pensamiento metafórico (creando analogías); pensamiento visual (evocando imágenes mentales);

7 El Sistema director del poema (olfativo y cinestésico) garantiza a los niños que acceden a la información de este modo poder evocar sonidos, percibir olores o crear imágenes, dado que, es sobre las evocaciones cinestésicas que un sujeto de este tipo puede crear imágenes o evocar sensaciones auditivas.

pensamiento cinestésico (movimiento); pensamiento interrogativo divergente (preguntas originales); pensamiento torbellínico (confluencia de ideas); pensamiento problemático (indagación); y pensamiento creativo (invención e innovación de algo nuevo).

Al expresar, los niños, sus ideas y experiencias posibilitamos el desarrollo de sus propuestas de acción en las áreas de expresión corporal (ritmo, dramatización, psicomotricidad...); expresión sonora musical (canciones, juegos con instrumentos, audiciones musicales asociadas a los conceptos poéticos...); y, expresión verbal (cuentos cuyos personajes, hechos, lugares y acciones sean similares a los poemas escogidos).

### 3.1.- Impugnar la experiencia

Trabajar la poesía, como recurso globalizador y de aprendizaje, en gestión con el comportamiento neurolingüístico humano, implica aceptar que cada uno de nosotros desarrollamos algún tipo de movimientos corporales específicos que indican al observador qué sistema de representación usamos. Si bien, es cierto, que la organización de las palabras en un poema nos indica con qué sistema representativo procesó el poeta, no es menos cierto que podemos intervenir para que influyan las nuevas experiencias con las que interactuarían los alumnos gracias a las sinestesias<sup>8</sup> que provocan los poemas incluso cuando los sistemas de representación del niño y del poeta no son los mismos. En este último caso utilizamos los estudios de J. O'Connor y J. Seymour (1990), para averiguar los sistemas representativos de los niños mediante las *pistas de acceso ocular* o señales visuales que nos permiten conocer cómo acceden los niños a la información. La observación de los movimientos oculares ofrece uno de los medios más rápidos que conocemos para determinar en cada momento cómo un niño construye su experiencia, dado que, hay una conexión neurológica innata entre los movimientos del ojo y los sistemas representativos y se dan los mismos patrones en todo el mundo a excepción del País Vasco.

La observación de los movimientos oculares, mientras se impugna la experiencia sensorial a partir de la información proposicional de un determinado poema, permite conocer el sistema representativo al que accede el niño.

La detección de los predicados empleados por una persona proporciona una primera indicación sobre el sistema representativo al que accede en una situación dada. La observación de sus movimientos oculares constituye una segunda indicación. Para comprobarlo sólo es necesario sentarse frente al alumno y hacerle preguntas relacionando el contenido poético (¡ a volar! de Alberti) previendo sus respuestas: ¿Qué hace el leñador? (evocación visual), ¿Cómo trina un gorrión? (evocación acústica), ¿Cómo latirá el corazón de los pájaros? (evocación cinestésica).

8 Para un mejor desarrollo de este concepto, ver: J. Piaget. (1963). « *la construcción de lo real en el niño*»; G. Kelly. (1955). « *The Psychology of Personal Constructs*». N. York, W.W. Norton; H. Foerster. (1974). « *Notes pour une épistémologie des objets vivants*», en E. Morin y M. Piatelli-Palmarini. « *L'unité de l'homme* ». París. Le Seuil.



**SISTEMAS DE REPRESENTACIÓN Y MOVIMIENTOS OCULARES**

- |   |  |
|---|--|
| <p>1.-Mira hacia arriba a la izquierda para evocar una imagen construida.</p> <p>3.-Ojos en horizontal para acceder a una imagen memorizada o construida.</p> <p>5.-Mira hacia abajo a la izquierda para evocar sensaciones, sentimientos. Indica que es cinestésico.</p> | <p>2.-Mira arriba a la derecha para acceder a su memoria visual.</p> <p>4.-Mira en horizontal, a la izquierda o a la derecha para acceder a su memoria auditiva.</p> <p>6.-Mira abajo a la derecha para mantener un diálogo interno, Indica que es auditivo.</p> |
|---|--|

El movimiento de los ojos nos indicará el sistema representativo utilizado, por el niño, tanto para recordar como para construir experiencias lo que nos permite intervenir con una óptima comunicación en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Esta correspondencia, para un diestro, desde el punto de vista del observador se podría expresar del siguiente modo:

Los movimientos oculares según la representación subjetiva del poema de Alberti

**Posición de los ojos**

- Arriba a la izquierda
- Arriba a la derecha
- Horizontal, con la mirada perdida
- Horizontal derecha o izquierda
- Abajo a la izquierda
- Abajo a la derecha

**Tipo de pregunta**

- ¿imagina como vuela un gorrión?
- ¿Qué hay en la copa del pino?
- ¿Cuántos pájaros se mencionan?
- ¿ Cómo trina un ruiseñor ?
- ¿Cómo se sentirán los pájaros al perder su hogar ?

**Tipo de representación**

- Imagen construida
- Memoria visual (recuerdo)
- Imagen memorizada o construida
- Representación auditiva
- Representación cinestésica
- Auditivo (diálogo interno)

**4.- Uso del METAMODELO**

Para poder darle sentido a las palabras no sólo se debe garantizar, en el aula, la expresión oral como el pensamiento divergente. J. O'Connor (1992), propone un plan modelo, para a través del uso del lenguaje, explorar las ideas de los niños. Este uso del lenguaje se conoce con el nombre de metamodelo. El metamodelo consiste en una serie de preguntas estructuradas que intentan trastocar y aclarar las eliminaciones y generalizaciones que realiza un niño al expresar sus ideas. Estas preguntas tienen la finalidad de completar la información específica, desde el contenido poético, para dar sentido a la comunicación. El metamodelo, en primer lugar, nos permite reunir información cuando es importante entender lo que los alumnos quieren decir; no hay preguntas del tipo ¿por qué? En segundo lugar, el metamodelo aclara significados; en tercer lugar, permite partir de las ideas y creencias de los niños, sus presuposiciones, sus hipótesis de causa-efecto, los juicios de valor, las generalizaciones y el reconocimiento de cuantificadores universales. Esto permiten poder impugnar sus «esquemas» al objeto de ayudarles a construir conocimientos desde las experiencias evocadas por los poemas mediante el uso del lenguaje. Las fases que proponemos en el uso del metamodelo podrían resumirse así:

1.-Realizar preguntas divergentes sobre los conceptos utilizados en el poema de Alberti

**a) Indagar lo material**

1.-Color, forma, tamaño, peso, partes, parecido.... componentes, uso, aspecto, existencia, movimiento, utilidad.....

**Marco real**

Formular preguntas del tipo:  
 ¿de qué..? ¿cómo es?  
 ¿Cuántos? ¿Cuáles son sus?  
 ¿Cómo es que?

**Posibilidades**

Formular preguntas en relación a los operadores modales y cuantificadores universales: ¿Qué otros oficios destruyen árboles? ¿Y si fuera..? ¿Y si los pájaros tuvieran que..?¿Qué pasaría si..?¿Nunca, siempre, ..en qué casos ?

**b) Impugnar lo funcional**

- 1.-Función y usos
- 2.-Funcionamiento
- 3.-Usuario / contexto
- 4.-Inventor / fabricante...  
-intención, necesidad
- 5.-Problemas / fallos
- 6.-Ventajas e inconvenientes
- 7.-Hipotetización

**Marco real**

- ¿ Para qué sirve..?
- ¿Cómo actúa o se usa?
- ¿Quiénes y dónde lo emplean o pueden.....?
- ¿Quién y cómo lo hizo?
- ¿ Con qué motivo..?
- ¿ Cómo se mantiene ?
- Qué beneficios da ?
- ¿Qué ocurre con...?

**Posibilidades**

- ¿Para qué otra cosa se podría...?¿Qué otras cosas se podrían hacer con..?¿De qué otro modo se podría .?
- ¿Cómo/ para qué lo usaría un.....en.....?¿ Y un ...?
- ¿ En qué otro trabajo se...?
- ¿Cómo lo harías, construirías tú? ¿Y tu padre...?
- ¿Qué otros intereses pueden dar origen a...?
- ¿Qué problemas tendría si se usara en / para.....?
- ¿Qué daños podría causar si .../ a...../ en.....?
- ¿Qué pasaría si....? ¿Cómo saber qué.....?

2.-Prestar atención a las respuestas de los niños precisando sus ambigüedades y generalizaciones a tenor del uso de:

**Sustantivos**

verbos, adjetivos.  
 Predicados.

**UNIVERSALES**

(Todos, siempre, nadie, nunca... )

**COMPARACIONES**

{Más, menos, igual, peor, mejor, casi ...}

**IMPERATIVOS**

{Tiene qué, debe de, debería.....}

**LIMITACIONES**

{No puede, no sé, no debe. Es inútil}

3.-Acomodar el patrón del Metamodelo tanto a las respuestas como sobre las omisiones presentes en los versos

<u>METAMODELO</u>		RESPUESTAS / VERSOS IMPUGNADOS POR:
Eliminaciones	* Sustantivos inespecificados * Verbos inespecificado * Compara, juzga, nominaliza...	¿Qué o quién..? (Tala el pino /.../ huele a leña ...) ¿Cómo sucede esto para..? (¡ A volar / pajaritos...)
Generalizaciones	* Operador modal (posibilidad). * Operador modal (necesidad)	¿Con qué/ quién hace/ cómo se hace..? (gaspacho) ¿Qué le impide...? (al alcaraván volar? ...)
Distorsiones	* Cuantificador Universal * Equivalencia compleja * Presuposición * Causa - efecto * Comprender modelos	¿Qué pasaría si...? (Si el leñador planta árboles) ¿Siempre ? ¿Nunca? ¿Todos? ¿Algunos ? (huyen) ¿Cómo es que esto significa eso....? ¿ Qué te hace creer que...? (Todos van al mar) ¿Cómo aquello hace que ocurra esto ? ¿Cómo sabes, aprendes, averiguas que.....?

4.-Desarrollar y corregir la expresión oral desde la correspondencia entre los niños y los poemas en el uso del mismo sistema representativo. Realizar una puesta en escena: los poemas teatralizados

VISUAL	AUDITIVO	CINESTÉSICO	O L F A T I V O , GUSTATIVO
Sobre los olivares, blancura equilibrista, .../..../.. ( M. Alcántara)	Escucha, calandria .../.../.. oirás cantar a un jil- guero ( Popular )	Yo vuelo por mí por mis alas.../.../.. ( F. García Lorca )	El campo huele a leña, .../.../.. a tocino ran- cio.../.../.. ( Diego Fábrega)

5.-Hablar sobre los conceptos, como primer subpaso del proceso lecto-escritor, y elaborar mapas conceptuales

5.1.- Actividades previas (adaptación del modelo de Novak)

- 1.-Pida a los niños que cierren los ojos y pregúnteles a continuación si ven alguna imagen mental cuando se nombran palabras conocidas y utilizadas en los poemas como leña, sangre, gorrión..
- 2.-Escriba cada una de las palabras extraídas del poema en la pizarra una vez que los niños respondan y pídale más ejemplos.

- 3.-Siga después con nombres de «acontecimientos» tales como talar, volar, cantar.. Pida a los niños que enuncien otros ejemplos y escríbalos en la pizarra.
- 4.-Pregunte si ven algún tipo de imagen mental cuando pronuncia unas cuantas palabras desconocidas para ellos; por ejemplo, las palabras Guadalete, maldición, yunta....
- 5.-Ayude con el diálogo a que se den cuenta de que las palabras les transmiten algún significado cuando son capaces de representarse mentalmente una imagen o un significado acústico o cinestésico.
- 6.-Presente las palabras clave y explique que un concepto es la palabra que empleamos para designar cierta «imagen» de un objeto o de un acontecimiento. Repase algunas de las que se escribieron en la pizarra y pregunte a los niños si todas ellas son conceptos; pregunte si todas ellas hacen que aparezcan una imagen en la mente.
- 7.-Escriba en la pizarra palabras como entre, de, es, cuando, sólo, entonces..Y pregunte si la mayoría de estas palabras hacen que aparezcan algún tipo de imagen mental. Los niños deberán darse cuenta de que estos no son términos conceptuales, sino palabras enlace que utilizamos para unir conceptos en versos o frases que tengan un significado especial.
- 8.-Marque estos últimos ejemplos como «palabras enlace» y pida a los niños que propongan ejemplos adicionales.
- 9.-Construya frases cortas o versos con dos conceptos y una o varias palabras enlace; también puede presentarle algunos versos del poema para más tarde escribirlo completo en el encerado. Presente algunas frases del tipo: el campo huele a leña; el cielo es azul..A continuación versos como: canta, calandria, hermosa, a volar, pajaritos, al mar...
10. -Explique a los niños que la mayoría de las palabras que aparecen en un poema son términos conceptuales que pueden localizar en un diccionario. Tanto en el lenguaje oral como en el escrito (excepto en el de niños muy pequeños) se utilizan términos conceptuales y palabras enlace.
- 11.-Recalque que palabras como Guadalete, calandria o ruiseñor no son conceptos y, que este tipo de palabras hacen referencia a personas, lugares o cosas determinadas sin ser conceptos.
- 12.-Seleccione el material didáctico más apropiado en la presentación de aquellos nombres si los alumnos no tienen experiencias sensoriales previas de ellos; películas, documentales en vídeo, postales, fotografías. Mantenga correspondencia interescolar con niños de otros colegios y Autonomías.
- 13.-Haga que los niños construyan algunas frases cortas utilizando los conceptos y las palabras de enlace que se hayan escrito en la pizarra y las palabras que ellos quieran añadir.
- 14.-Escriba el poema de Alberti en el encerado y compárese con las frases realizadas por los niños para que comprendan que los significados han de contextualizarse. Ver coincidencias y contradicciones.
- 15.-Forme grupos de dos o tres alumnos: Pida a un niño que lea una frase o verso, y pregunte a los otros, por grupos, cuáles son los términos conceptuales y cuales las palabras enlace que hay.

- 16.-Exponga a los niños la idea de que leer es aprender a reconocer signos impresos que representan conceptos y palabras de enlace. Pregúnteles si les resulta más fácil leer palabras para las que tienen un concepto en su mente.

#### *6. Programar la intervención docente para con los objetivos de contenido*

En esta fase, el maestro, teniendo presente los poemas deberá planificar su intervención, en el uso del lenguaje discursivo, para ayudar a los niños en la observación de las posibles conexiones u omisiones que puedan aparecer en la elaboración de mapas conceptuales de Etapa; en todas las materias curriculares longitudinales como transversales desde la poesía, como recurso globalizador, realizando por escrito una programación de Aula inscrita en el diseño y, teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) El programa en relación al uso de los conceptos por parte del poeta.
- b) En relación a la posible impugnación que, sobre el poema, se puede hacer con los patrones del metamodelo.
- c) En relación a las preguntas divergentes que se puedan realizar sobre el conocimiento (recuerda), comprensión (entiende que), aplicación (resuelve), análisis, síntesis (crea, construye) y evaluación (juzga).

Entiéndase que la experiencia en el aula no se centra sólo en la formulación de preguntas pero, mediante el registro de respuestas, podemos planificar las explicaciones, el debate en grupo, el trabajo de cada uno en su puesto; podemos modificar los programas para acomodarlos a las necesidades individuales, formar grupos flexibles y/o consignar espacios que faciliten determinados centros de aprendizaje.

#### *7. Reiniciar el proceso con actividades de elaboración de mapas conceptuales*

- 1.-Prepare una lista de 10 o 12 términos conceptuales conocidos que estén relacionados entre sí; relacionados con conceptos aparecidos en los poemas seleccionados y que permita al alumno establecer relaciones fáciles. Ordénelos de más generales e inclusivos a menos generales y más específicos. Por ejemplo, planta, árbol, tallo, raíces, hojas, flores, luz, pétalos, agua, río, aire, sería un buen conjunto de conceptos relacionados con el verso «no tales el pino».
- 2.-Construya el mapa conceptual del poema en la pizarra o preséntelo con medios audiovisuales. Presente esta acción como un juego: «con él vamos a aprender a jugar con las palabras». Los alumnos deben tener presente el poema que trabajamos para poder leer, en voz alta, algunos versos (proposiciones) que se muestran junto al mapa.
- 3.-Proporcione varias listas de palabras relacionadas y pídale que construyan sus propios mapas conceptuales haciendo hincapié en la conexión con el poema matriz. Trabaje con grupos de tres alumnos.

- 4.-Haga que los alumnos muestren sus mapas conceptuales en la pizarra, si el espacio lo impide, y pida a unos cuantos grupos que expliquen la secuenciación (historia) que cuenta su mapa conceptual.
- 5.-Dedique algún tiempo a destacar los rasgos positivos de los mapas conceptuales de los niños, por ejemplo, jerarquías conceptuales especialmente bien construidas, o conexiones cruzadas interesantes.
- 6.-Elija otros poemas del repertorio seleccionado, una sección del material de lectura poética o narrativa que resulte conocida y, prepare copias para todos los niños. A continuación, ayúdeles a identificar algunos términos conceptuales que aparezcan y algunas palabras de enlace.
- 7.-Pregunte a los niños qué conceptos son más necesarios para poder contar de qué se trata la historia (poética o narrativa); y, pídeles que rodeen con un círculo los conceptos más importantes. Haga que, partiendo del texto, preparen una lista de conceptos en la que éstos aparecen ordenados de arriba abajo según sean más o menos importantes.
- 8.-Discuta con ellos o permita el debate sobre el contenido de sus listas y construya con ellos un mapa conceptual para dicho texto.
- 9.-Haga que los niños preparen por grupos sus propios mapas conceptuales a partir de listas de palabras extraídas o no de un poema.
- 10.-Pida a algunos niños que lean y expliquen el contenido del poema - describiendo o narrando- a la clase basándose sólo en su mapa conceptual y vea si el resto de los alumnos es capaz de averiguar cuál es el tema.
- 11.-Pida a los niños que construyan algunos poemas teniendo en cuenta que cada verso debe responder a la estructura del más simple mapa conceptual; es decir, que formen proposiciones a partir de un concepto, una o varias palabras enlace y otro concepto.
- 12.-Permita que expresen sus ideas mediante el uso de esquemas conceptuales convencionales o en forma de pequeños poemas siempre que los versos contengan una estructura proposicional. Y que sean ellos quienes otorgan un significado metafórico a sus nuevos aprendizajes sea cual sea su contenido curricular.
- 13.-A partir de aquí, casi todas las actividades de la clase deberían poderse relacionar con los poemas y sus mapas conceptuales. Puede animarse a los niños para que vean que un mapa conceptual, una vez estructurado, puede relacionarse con otro, y que todos los conceptos que poseemos se relacionan entre sí de una u otra forma.
- 14.- Procure que siempre tengan presente la idea de que aprendemos mejor cuando relacionamos los nuevos conceptos con los que ya poseemos. Favorezca esta conexión mediante las posibles impugnaciones que pueda realizar mediante el uso del metamodelo.

## ACLARACIONES FINALES

Nuestra experiencia no pretendía otra cosa que comprender el proceso autodidacta de los niños, potenciando y desarrollando las cualidades comunicativas de una buena expresión oral,

como punto de partida, para entre todos conocer la realidad que nos era común a fin de analizarla y en cierto modo transformarla. Educar, en la mayoría de los casos, no es más que una provocación de necesidades imprescindible: gracias a la impugnación del poema de Alberti, averiguamos que era tan común criar palomas como cazar gorriones. Este hecho determinó contextualizar el conocimiento mediante la intervención docente sobre valores medio ambientales. Primero creamos imágenes mentales para que tuviesen conciencia de los fenómenos que estaban ocurriendo, es decir, sus propias experiencias y las relaciones existentes entre los diferentes aspectos de la acción del hombre sobre la naturaleza. Segundo, pudimos globalizar mediante el estudio del campo, conceptos, procedimientos y valores no sólo que afectan a la educación ambiental y al consumo, sino también aspectos relacionados con la convivencia y la igualdad de oportunidades. Este tópico trabajado a partir de los poemas y situando la acción didáctica en el marco del aprendizaje generativo (emoción/ cognición / expresión) excede un tema transversal concreto. Con esto, quiero decir, que podemos utilizar un poema como pretexto para trabajar ejes transversales que permitan la instrumentalización de las estrategias contenidas en las diversas áreas o disciplinas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARCÁ, María.; GUIDONI, P. MAZZOLI (1990) *Enseñar Ciencias*. Barcelona. Paidós.
- AUSUBEL (1977). *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- BRUNER (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona, Paidós.
- CHICH, et al. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. París, Retz.
- EISNER, E.W. (1988). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona, Martínez Roca.
- GARANDERIE, Antoine de la (1990). *Comprendre i imaginar. Els gestos i la seva aplicació*. Barcelona, Barcanova.
- NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B.(1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca.
- O'CONNOR, J.; SEYMOUR, J (1992). *Introducción a la Programación Neurolingüística*. Barcelona, Urano.
- PIAGET, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.
- RAGLE, G (1983). *La pédagogie interactive*. París, Retz.
- TUVILLA RAYO, Fernando (1995). *Poesía andaluza y aprendizaje significativo*. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- WYGOSTKI, (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.